

La Variable Afectiva de la Ansiedad en el Proceso del Aprendizaje del Inglés en Estudiantes Universitarios Españoles

Dra. Jean Stephenson y Dra. Elaine
Hewitt,
Departamento de Filologías Inglesa y
Alemana,
Universidad de Granada.

jstephen@ugr.es

ehewitt@ugr.es

RESUMEN

A continuación damos información de los resultados de un estudio que llevamos a cabo con alumnos universitarios sobre la variable afectiva de la ansiedad. Nuestro propósito fue examinar la relación entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera (*foreign language anxiety*) en estudiantes de una asignatura electiva de inglés y su rendimiento en pruebas y exámenes realizados a lo largo de cierto tiempo (antes de entrar en la universidad, al principio del curso, y en los exámenes de fin de trimestre). Participaron cuarenta estudiantes que estaban matriculados en una asignatura de Inglés para Fines Específicos de nivel intermedio.

Teniendo en cuenta los resultados de otras investigaciones (Aida, 1994; Cheng, 2002; Horwitz, 2001; Onwuegbuzie, Bailey, y Daley, 2000; Saito, Horwitz, y Garza, 1999), especulábamos que niveles de ansiedad más altos se asociarían negativa y significativamente con las notas obtenidas por los estudiantes, tanto antes del curso universitario, en las Pruebas de Aptitud para el Acceso a la Universidad (PAAU o Selectividad), como al principio del mismo en una prueba de nivel de dominio lingüístico internacionalmente verificada, la QPT (Oxford University Press y University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2001). Siguiendo las recomendaciones de varios autores para reducir la ansiedad (Aida, 1994; Cheng, 2002; Horwitz, 2001; Onwuegbuzie et al., 2000; Saito et al., 1999), procuramos a lo largo del cuatrimestre crear en clase un ambiente distendido, establecer en lo posible una relación con los alumnos personalizada y cálida, y preparar adecuadamente los exámenes, esperando así observar una conexión más atenuada entre la ansiedad y los resultados de los

exámenes oral y escrito (Phillips, 1992; Naunton, 2000a, 2000b, y 2000c) que realizarían al final del cuatrimestre. Los resultados indicaron asociaciones negativas y estadísticamente significativas entre la ansiedad y el rendimiento tanto en las PAAU (Selectividad) y en la prueba de nivel de dominio lingüístico como en los exámenes de final de cuatrimestre. Concluimos que el esfuerzo por parte del profesor de procurar que los estudiantes se sintiesen más relajados o de ayudarles a preparar concienzudamente los exámenes, pueden influir en las complejas interrelaciones que existen entre la ansiedad y el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

1. JUSTIFICACIÓN

La ansiedad, o lo que describe Hansen (1977) como «una experiencia de inquietud general, un mal presentimiento, una sensación de tensión» (p. 91), la observan con frecuencia los profesores en sus estudiantes en contextos académicos en general y en el área del aprendizaje de la lengua extranjera en particular. Horwitz, Horwitz, y Cope (1986) la definieron como «un complejo diferenciado de autopercepciones, de creencias, de sensaciones y de comportamientos, relacionados con el aprendizaje de las lenguas en el aula, que surge de la unicidad del proceso del aprendizaje de las lenguas» (p. 128).

En el ámbito académico, dos de los tipos más conocidos son la ansiedad estado (*state anxiety*) y la ansiedad rasgo (*trait anxiety*). La ansiedad estado es fugaz y no constituye una característica permanente de la personalidad. Es «un estado o condición transitorio

del organismo que varía en intensidad y que fluctúa en el tiempo» (Spielberger, 1966, p. 12). La ansiedad experimentada a la hora de aprender y producir una lengua extranjera se ha considerado como un tipo de ansiedad vinculada a una situación específica (*situation-specific anxiety*), que «puede ser considerada como la probabilidad de llegar a sentirse ansioso en determinados tipos de situaciones, tales como exámenes y pruebas, llamada ansiedad ante las pruebas (*test anxiety*), cuando se realizan operaciones matemáticas, llamada ansiedad ante las operaciones matemáticas (*math anxiety*) o cuando se habla una segunda lengua, llamada ansiedad en el aprendizaje de la segunda lengua o la lengua extranjera (*language anxiety*)» (MacIntyre y Gardner, 1994a, p. 2).

Otros enfoques han distinguido dos tipos de ansiedad: la ansiedad facilitadora y la ansiedad debilitadora (Alpert y Haber, 1960; Kleinmann, 1977; Scovel, 1978). Se cree que la primera mejora el aprendizaje y el rendimiento, mientras que se cree que la segunda merma el aprendizaje y el rendimiento. Scovel (1978) propuso que la ansiedad facilitadora y la ansiedad debilitadora tal vez funcionen juntas, «trabajando en tándem, sirviendo simultáneamente para motivar y para advertir, al tiempo que el individuo se esfuerza para aprender una secuencia siempre cambiante de nuevos hechos en su entorno» (pp. 138-139). En el aprendizaje de la lengua extranjera, la ansiedad se suele considerar como un fenómeno «debilitador» (Horwitz et al., 1986, p. 129) que los estudiantes deben superar para sacar pleno provecho de la enseñanza de los idiomas. Efectivamente, numerosos autores han constatado que la ansiedad puede influir negativamente tanto en el proceso del aprendizaje como en los resultados de las pruebas y los exámenes (Aida, 1994; Cheng, 1994;

1986; MacIntyre y Gardner, 1991; Onwuegbuzie et al., 2000; Phillips, 1992).

En lo que se refiere a la medición de la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera, mientras que la mayoría de los investigadores se han servido de mediciones cuantitativas para evaluarla mediante escalas y cuestionarios (Cheng, et al., 1999; Ely, 1986; Gardner et al., 1997; Horwitz et al., 1986; Onwuegbuzie et al., 2000), en algunos casos han empleado técnicas más cualitativas, tales como las entrevistas o la investigación de los diarios (Bailey, 1983; Price, 1991; Phillips, 1992). El estudio que tal vez haya influido más en la investigación en el área de las lenguas extranjeras es la obra de Horwitz et al., del año 1986, que tiene por título «La Ansiedad en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera en el Aula» (*Foreign Language Classroom Anxiety*). Estos autores propusieron que este tipo de ansiedad lo constituye tres componentes: «la aprensión comunicativa, la ansiedad ante las pruebas y el miedo a la evaluación negativa» (p. 129), aportando a la vez una escala para su medición, la FLCAS o Escala de la Ansiedad en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera en el Aula (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). En numerosas investigaciones esta escala ha mostrado unos índices de fiabilidad muy altos: Horwitz et al.: alfa de Cronbach: .93 (1986, p. 129); Aida: alfa de Cronbach: .94 (1994, p. 159); Rodríguez y Abreu: alfa de Cronbach: .90 (2003, p. 367) en dos traducciones de la escala al español, una para estudiantes de francés y otra para estudiantes de inglés.

En vista de las relaciones desfavorables observadas constantemente por los investigadores entre la ansiedad y el aprendizaje de los idiomas (Aida, 1994; Backman, 1974; Chastain,

1975; Elkhafaifi, 2005; Horwitz et al., 1986; Kim, 2000; MacIntyre, Noels y Clément, 1997; MacIntyre y Gardner, 1989, 1994a, 1994b; Pappamihel, 2001; Phillips, 1992; Saito et al., 1999; Sellers, 2000; Young, 1986), muchos investigadores han ofrecido sugerencias a los profesores de idiomas con el fin de reducir niveles de ansiedad en los estudiantes y para que éstos rindan más satisfactoriamente en pruebas y exámenes.

En este sentido, Horwitz et al. (1986) sugirieron que los profesoras tuvieran en cuenta que los estudiantes ansiosos pueden parecer apáticos o mal preparados. Aida (1994) recomendó que los docentes ayudaran a los estudiantes a utilizar «estrategias eficaces de estudio y de aprendizaje» (p. 164). Esta misma autora aconsejó que los profesores propiciaran un «ambiente acogedor y compasivo» en clase (Aida, 1994, p. 164), al igual que Elkhafaifi (2005) y Saito y Samimy (1996), quienes opinaron que era recomendable establecer un «ambiente psicológicamente seguro» en el aula de idiomas (p. 247) para reducir la ansiedad. Phillips (1992) igualmente consideraba que crear un «ambiente relajado» (p. 20) en clase beneficiaba la producción oral, además instaba a los profesores a intentar convencer a los estudiantes que muchos alumnos sienten igualmente nerviosos a la hora de hablar en el idioma extranjero. Según Pappamihel (2001), las actividades del inglés hablado realizadas en pequeños grupos aportan muchas oportunidades para practicar y desarrollar la destreza oral, sin la amenaza de sentirse criticados por todos los demás compañeros. Onwuegbuzie, Bailey, y Daley (1999) aconsejaron a los docentes explicar con frecuencia los objetivos de la asignatura, reforzar la auto-estima de los alumnos mediante la simpatía y la comprensión, y «animarles a pedir ayuda si fuera necesario» (p. 233).

Al igual que Phillips (1992), estos investigadores recomendaron que se dieran exámenes de práctica con anterioridad a los exámenes oficiales de tal manera que los alumnos estuvieran bien preparados para estos últimos, y que se examinaran por separado las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer, y escribir).

Teniendo en consideración por un lado la relación negativa registrada en numerosos estudios entre la ansiedad y el rendimiento en la lengua extranjera, y por otro las recomendaciones hechas por varios investigadores para la reducción de la ansiedad, decidimos examinar en estudiantes universitarios las asociaciones entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera (inglés) medida por la escala FLCAS (Horwitz et al., 1986) y su rendimiento lingüístico en tres momentos a lo largo de cierto tiempo: (a) antes de su llegada a la universidad (en la prueba de inglés de *Selectividad*), (b) al principio del curso académico (mediante la prueba de dominio lingüístico QPT), y (c) al final del cuatrimestre (en los exámenes oficiales de la Universidad). Queríamos averiguar si existía en nuestros estudiantes una relación significativamente negativa entre niveles de ansiedad y rendimiento, tal y como han observado otros autores, y en caso afirmativo, si después de un período de un trimestre, es decir, entre las pruebas (b) y (c), en el que la profesora se esforzaría para reducir niveles de ansiedad en los alumnos, siguiendo la recomendaciones de numeros investigadores, se atenuaría dicha relación.

Nuestro Estudio Original

Preguntas Formuladas

1) ¿Qué relación hay entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera y el rendimiento en cuatro pruebas del idioma inglés realizadas a lo largo del tiempo: en la prueba de *Selectividad* llevado a cabo antes de ingresar en la universidad, adicionalmente al iniciar la asignatura de inglés, y al realizar los dos exámenes de inglés de fin de cuatrimestre (escrito y oral)?

2) El esfuerzo del profesor para reducir la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera, siguiendo las recomendaciones de otros investigadores, ¿puede atenuar la asociación entre la ansiedad y el rendimiento en la lengua extranjera?

2. MÉTODO

Participantes

Cuarenta estudiantes participaron en este estudio de los cuales veintiocho eran mujeres (70%), y 12 varones (30%). La media de edad de los participantes era 21.27 años al inicio del estudio.

Todos cursaban estudios en la Facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Granada durante el curso académico 2004-2005, estando matriculados en la Diplomatura de Relaciones Laborales. Cursaron la asignatura de Inglés para Fines Específicos impartida en dicha facultad durante ese curso académico. En clase se

usa una metodología de enfoque '*four skills*' (de las cuatro destrezas lingüísticas, es decir: escuchar, hablar, leer y escribir).

Instrumentos

En este estudio se utilizaron varios instrumentos, descritos detalladamente a continuación:

1) *Escala de ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula* (versión en español de la '*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*', FLCAS, Horwitz et al., 1986). La FLCAS original en lengua inglesa, elaborada por Horwitz et al. (1986), evalúa la ansiedad relacionada con la experiencia de aprender una lengua extranjera en el aula, «tal como la evidencian las expectativas de bajo rendimiento, las comparaciones sociales, los síntomas psicofisiológicos y los comportamientos de evitación» (Horwitz, 1986, p. 559). La FLCAS está compuesta por 33 ítems con los que los participantes expresan su acuerdo o su desacuerdo con afirmaciones sobre la experiencia de aprender una lengua extranjera en el aula, eligiendo una opción entre cinco: TA (5): Totalmente de Acuerdo; A (4): De Acuerdo; N (3): Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo, D (2): En Desacuerdo; D (1): Totalmente en Desacuerdo. Los ítems reflejan los tres componentes de la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula propuestos por estos autores, a saber, «la aprensión comunicativa, la ansiedad ante las pruebas y el miedo a la evaluación negativa» (Horwitz et al., 1986, p. 129). Se puede obtener una puntuación de entre 33 y 165 en esta escala.

Elaine K. Horwitz, autora de este instrumento, nos dio su permiso para usarlo en nuestra investigación, y traducimos al español

el instrumento original. Fue verificada mediante la *back translation*, o la técnica de volver a traducir un instrumento ya traducido a la lengua de origen, recomendación hecha en el manual de la *American Psychological Association* (2001, p. 20). Se puso a prueba con la ayuda de estudiantes de la asignatura de Inglés para Fines Específicos II de otra facultad, la de Biblioteconomía y Documentación en mayo de 2004. Nuestra versión traducida de la FLCAS al español mostró un índice de fiabilidad de .93, índice idéntico al de la versión original inglesa (Horwitz et al., 1986, p. 129).

2) *Cuestionario de Datos Personales y Formación Previa, DFPF (Background Questionnaire)* (Stephenson y Hewitt, 2006). Mediante este cuestionario, que está compuesto por 36 ítems, se recogen datos demográficos, académicos, cognitivos y afectivos. En el ítem 22, los participantes aportaron la calificación que habían obtenido en el examen de inglés en *Selectividad*.

3) *Instrumento de nivel global de dominio lingüístico del inglés (Quick Placement Test, QPT, Oxford University Press y University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2001)*. La QPT es una «prueba flexible de nivel de dominio del inglés» (Manual de la QPT, p. 2). Antes de su publicación, esta prueba fue «validada en 20 países por más de 5.000 estudiantes» (p. 14). Ambas versiones (la de papel y la informatizada) de la QPT evalúan por medio de preguntas tipo-test (*multiple-choice*) la comprensión escrita, el vocabulario y la gramática. La prueba de 40 ítems, en versión papel, usada en nuestra investigación, categoriza a los estudiantes en cuatro niveles de dominio lingüístico: principiante (0-15 puntos), elemental

(16-23 puntos), pre-intermedio (24-30 puntos), intermedio alto (31-40). Se realiza en 30 minutos. La QPT fue evaluada inicialmente en septiembre de 2004 en la Facultad de Biblioteconomía y Documentación con dos grupos de estudiantes.

4) *Instrumento de rendimiento escrito*, el Examen Escrito, basado en Naunton (2000a, 2000b, 2000c). Este examen se basó en los temas y en las destrezas desarrolladas en la asignatura de Inglés para Fines Específicos impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación. La mayoría de los componentes de la prueba se basaron en actividades y exámenes del manual del profesor, del libro del estudiante y del cuaderno de actividades usados en la asignatura (Naunton, 2000b, 2000a, 2000c). La prueba consistía en cinco partes: (1) comprensión oral, (2) dictado, (3) comprensión escrita, (4) redacción y (5) comunicación en el aula, pronunciación, gramática y vocabulario. La puntuación de la prueba escrita se calculó a partir de la nota media de sus cinco componentes, en una escala de entre 00.0 y 100.0 puntos.

5) *Instrumento de rendimiento oral*, el Examen Oral, de Phillips (1992). La versión original francesa de este examen fue empleada por Phillips en un estudio que investigaba el aprendizaje del francés en unos estudiantes anglófonos. La prueba es una entrevista individual entre profesor y alumno y consta de dos partes: una en la que el alumno habla libremente sobre un tema cultural elegido aleatoriamente entre varios, tales como el turismo o los viajes en tren, y otra que está compuesta por un *role-play* (juego de roles), elegido al azar entre tres diálogos a desarrollar (entre dos hermanos, entre dos

amigos o entre dos estudiantes) en el que se espera que el alumno desempeñe el papel principal durante la conversación. La prueba oral se evaluó empleando una escala de entre 00.0 y 100.0 puntos. Las dos partes de esta prueba (los temas culturales y los tres juegos de roles, con la correspondiente información para el estudiante e instrucciones para el profesor), fueron traducidas y adaptadas del inglés/francés al español/inglés y verificadas mediante la *back translation*. Con la ayuda de un grupo de estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología se realizó una evaluación inicial de la prueba oral en septiembre de 2004.

Procedimiento

Se llevaron a cabo estudios piloto de los instrumentos y escalas utilizados durante los meses de mayo y de septiembre de 2004. En clase, a principios del cuatrimestre en octubre de 2004, los participantes realizaron la prueba de nivel de dominio lingüístico QPT y completaron el cuestionario de datos personales DPFP y la escala de ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula FLCAS. A lo largo del cuatrimestre, la profesora (una de las investigadoras) intentó establecer un ambiente lo más relajado posible en clase, procuró enseñar de una manera personalizada y compasiva, organizó con mucha frecuencia actividades orales por parejas o en grupos pequeños, dio tantas oportunidades como fuera posible a los alumnos para que llevaran a buen término las actividades, les instaba a pedir ayuda si fuera necesario, en las clases anteriores los exámenes se prepararon temas y técnicas adecuadas para las pruebas escrita y oral. Al final de cuatrimestre, en enero y febrero de 2005, se realizaron estos exámenes.

3. RESULTADOS

Las puntuaciones para la escala FLCAS oscilaban entre 63 (es decir, la puntuación más baja de ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera para este grupo de estudiantes) y 136 (es decir, la puntuación más alta de ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera en estos estudiantes). La puntuación media era de 101.15 (DT : 19.34).

Las puntuaciones obtenidas en inglés en *Selectividad* (o las notas más altas conseguidas en inglés antes de entrar en la universidad) oscilaban entre 2.5 y 8.5 ($M = 5.47$, $DT = 1.51$) de una nota posible de 10.

Los 40 participantes obtuvieron puntuaciones en la prueba de dominio lingüístico QPT entre los 10 y los 28 puntos, de una posible puntuación de 40 puntos (M : 18.65, DT : 3.932).

En cuanto a los resultados de los exámenes de fin de cuatrimestre, la nota media del Examen Escrito oscilaba entre 38.6 y 81.6 (M : 58.54; DT : 11.84), y la del Examen Oral oscilaba entre 43 y 78 (M : 59.60; DT : 11.17), ambos de una posible nota máxima de 100 puntos.

Análisis de datos

Se llevaron a cabo correlaciones Pearson bivariadas entre las puntuaciones de la FLCAS y de las cuatro pruebas de rendimiento en inglés: *Selectividad*, QPT, el Examen Escrito, y el Examen Oral. Asimismo, se realizaron cuatro análisis de varianza (ANOVA), siendo

FLCAS la variable independiente. Para estos análisis se asignaron a los 40 participantes a tres grupos de ansiedad (alta, moderada, y baja) según la puntuación obtenida en la escala FLCAS, utilizando los percentiles 25 y 75 como puntos de corte ($n = 10$, $n = 20$, $n = 10$). Mediante los ANOVA se comprobó si existían diferencias significativas entre las puntuaciones medias en las pruebas lingüísticas obtenidas por los tres grupos en función de su grado ansiedad (alta, moderada, o baja). En caso afirmativo, análisis post-hoc de Tukey indicaron qué grupos se diferían significativamente entre sí.

Correlaciones Pearson

La tabla 1 muestra las correlaciones Pearson observadas entre FLCAS y las cuatro pruebas lingüísticas.

Tabla 1

Correlaciones Pearson entre la Escala de Ansiedad en el Aprendizaje de la Lengua Extranjera en el Aula (FLCAS) y las Cuatro Pruebas Lingüísticas

Pruebas Lingüísticas	<i>r</i>	<i>p</i>
Nota de <i>Selectividad</i>	-.607	.001**
Puntuación de la prueba de dominio lingüístico Quick Placement Test, QPT	-.442	.004**

Nota del Examen Escrito	-.506	.001**
Nota del Examen Oral	-.494	.001**

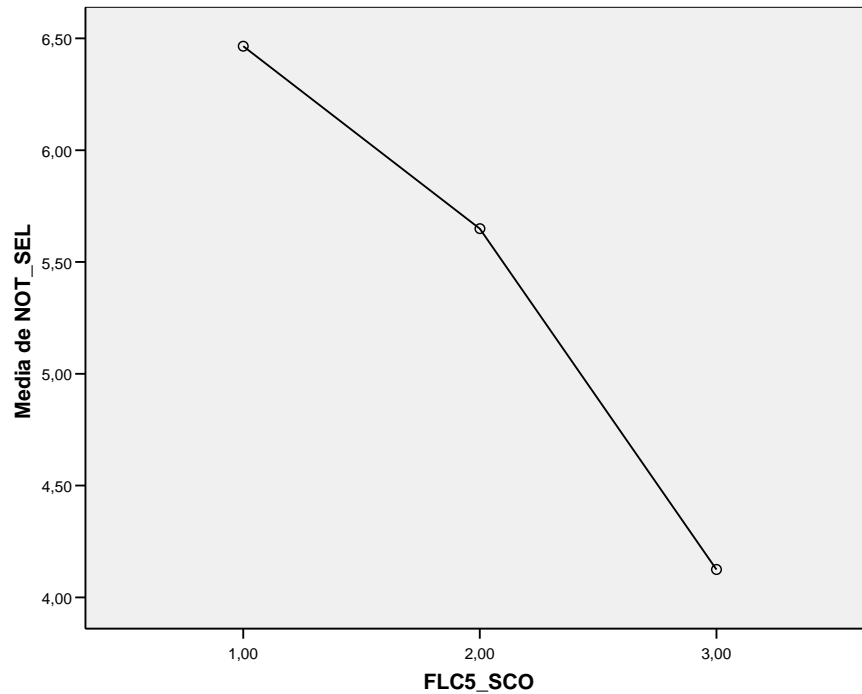
(** $p < .01$)

Se observaron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre FLCAS y las puntuaciones obtenidas en las cuatro pruebas lingüísticas: Selectividad ($r = -.607, p < .001$), QPT ($r = -.442, p = .004$) Examen Escrito ($r = -.506, p = .001$), Examen Oral ($r = -.494, p = .001$).

Análisis de varianza

En cuanto a la nota de *Selectividad*, este análisis reveló que había diferencias significativas entre los tres grupos: ($F = 8.725, df = 2, p = .001^*$). La nota media en *Selectividad* del grupo 1 (ansiedad baja) fue 6.4, la nota media del grupo 2 (ansiedad moderada) fue 5.6, y la del grupo 3 (ansiedad alta) fue 4.1. Una prueba post-hoc de Tukey indicó que el grupo de ansiedad alta obtuvo por término medio notas en *Selectividad* significativamente más bajas que los otros dos grupos. (En todos los ANOVA realizados, la diferencia en medias es significativa al nivel .05.) La Figura 1 muestra el gráfico de este ANOVA.

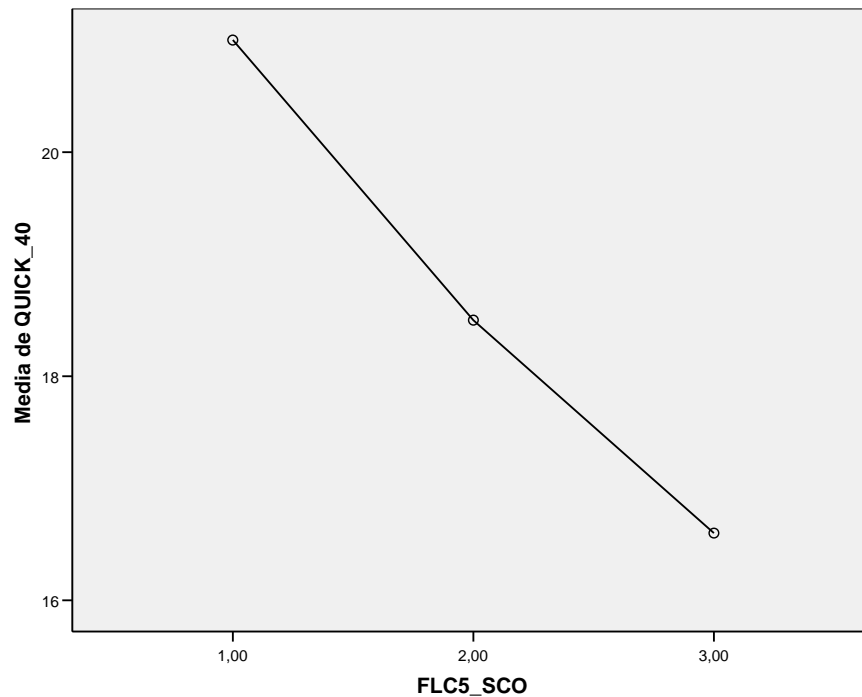
Figura 1. Gráfico del ANOVA de Nota de Selectividad



1,00 = grupo de ansiedad baja; 2,00 = grupo de ansiedad moderada; 3,00 = grupo de ansiedad alta

En lo que se refiere a QPT, el ANOVA demostró diferencias estadísticamente significativas entre dos de los tres grupos ($F = 3.576$, $gl = 2$, $p = .038^*$). La puntuación media del grupo 1 (ansiedad baja) fue 21.08, la puntuación media del grupo 2 (ansiedad moderada) fue 18.50, y la puntuación media del grupo 3 (ansiedad alta) fue 16.60. Una prueba post-hoc de Tukey indicó que el grupo de ansiedad alta obtuvo una puntuación media en esta prueba significativamente menor que el grupo de ansiedad baja. La Figura 2 muestra el gráfico de este ANOVA.

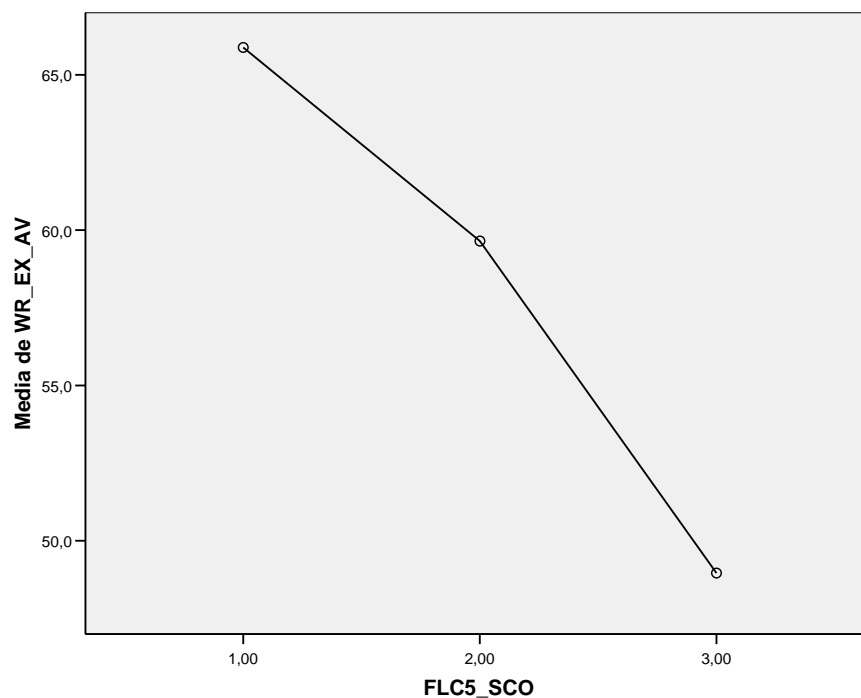
Figura 2. Gráfico del ANOVA de Nota de la prueba de nivel de dominio de inglés QPT



1,00 = grupo de ansiedad baja; 2,00 = grupo de ansiedad moderada; 3,00 = grupo de ansiedad alta

En cuanto a Examen Escrito, el ANOVA indicó que había diferencias estadísticamente significativas entre las notas medias de los tres grupos ($F = 6.881$, $gl = 2$, $p = .003^*$). La puntuación media del grupo 1 (ansiedad baja) fue 65.88, la del grupo 2 (ansiedad moderada) fue 59.65, y la del grupo 3 (ansiedad alta) fue 48.96. Una prueba post-hoc de Tukey indicó que el grupo de ansiedad alta obtuvo en el examen escrito notas significativamente más bajas que los otros dos grupos. La Figura 3 muestra el gráfico de este ANOVA.

Figura 3: Gráfico del ANOVA de Examen Escrito

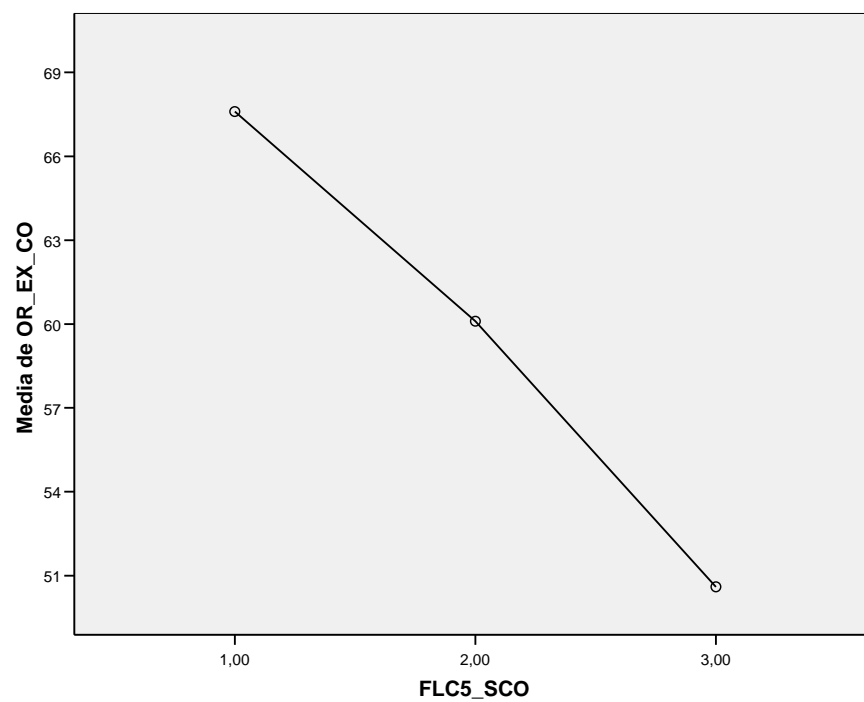


1,00 = grupo de ansiedad baja; 2,00 = grupo de ansiedad moderada; 3,00 = grupo de ansiedad alta

En lo que se refiere a Examen Oral, el ANOVA indicó que había diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de los tres grupos ($F = 7.883$, $gl = 2$, $p = .001^*$). La puntuación media del grupo 1 (ansiedad baja) fue 67.60, la puntuación media del grupo 2 (ansiedad moderada) fue 60.10, y la puntuación media del grupo 3 (ansiedad alta) fue 50.60. Una prueba post-hoc de Tukey reveló que el grupo de ansiedad alta obtuvo en el examen oral

notas significativamente más bajas que los otros dos grupos. La Figura 4 muestra el gráfico de este ANOVA.

Figura 4 : Gráfico del ANOVA de Examen Oral



1,00 = grupo de ansiedad baja; 2,00 = grupo de ansiedad moderada; 3,00 = grupo de ansiedad alta

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio confirmaron nuestra especulación de que existirían unas asociaciones negativas y estadísticamente significativas entre la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera y los resultados de cuatro pruebas lingüísticas. Esta relación se observó en el grupo de participantes en su conjunto, tal y como indicaron los resultados de las correlaciones Pearson: cuanto más ansiosos se sentían los participantes a la hora de realizar las cuatro pruebas, tanto peor tendían a puntuar en todas ellas. Esta tendencia se observó sobre todo en el examen de inglés de *Selectividad*, donde la correlación fue más marcada que en las otras tres pruebas. La correlación entre la ansiedad y QPT, aunque negativa y estadísticamente significativa, fue la menos alta de las cuatro. La correlación registrada entre la ansiedad y los Exámenes Escrito y Oral se situó entre la de *Selectividad* y la QPT.

Los ANOVA indicaron que el grupo de estudiantes de mayor ansiedad obtuvieron por término medio notas más bajas en todas las pruebas. Es interesante que este grupo obtuvo de media puntuaciones significativamente inferiores a las de los grupos tanto de ansiedad moderada como de ansiedad baja en todas las pruebas, excepto en la prueba de dominio lingüístico QPT, en la que el grupo de mayor ansiedad obtuvo por término medio puntuaciones significativamente inferiores sólo a las del grupo de ansiedad baja.

Es notable que, a pesar de las medidas tomadas por la profesora a lo largo del cuatrimestre para reducir los niveles de ansiedad en los alumnos (tales como establecer un ambiente

distendido y cálido en clase, enseñar de una manera personalizada y comprensiva, organizar actividades por parejas o en grupos pequeños, y preparar con antelación los exámenes escrito y oral), todavía se registraron correlaciones negativas y estadísticamente significativas entre la ansiedad y las puntuaciones de los exámenes escrito y oral de fin de cuatrimestre.

Se puede explicar estos resultados de varias maneras. La correlación muy fuerte registrado entre FLCAS y la nota de *Selectividad* puede atribuirse al nivel relativamente alto de este examen (intermedio) y a las exigencias lingüísticas del mismo (uso de gramática y de vocabulario, y producción escrita). Teniendo en cuenta que según la QPT ningún participante tenía un nivel intermedio (el nivel más alto registrado en los participantes de este estudio fue pre-intermedio), no es de extrañar que se notara una asociación negativa y especialmente alta entre la ansiedad y las puntuaciones de *Selectividad*.

El hecho de que la correlación entre FLCAS y QPT fuera la menos marcada se puede entender si se tiene en cuenta la naturaleza de la prueba QPT: consiste en ítems de tipo-test sobre la gramática, el vocabulario, y la lectura, en los que se elige la opción que se considera la correcta. En esta prueba los participantes no realizaron producción lingüística alguna (a diferencia de la producción exigida en *Selectividad*). Además, la QPT se realizó al comenzar una asignatura nueva de inglés. En esos momentos los participantes no tendrían una idea clara de cómo iba a ser la asignatura, de ahí quizás la menor asociación registrada entre la ansiedad y las puntuaciones de la QPT.

Es interesante que las asociaciones negativas entre FLCAS y Examen Escrito y entre FLCAS y Examen Oral se situaran entre las

registradas entre FLCAS y las otras dos pruebas. A pesar de los esfuerzos de la profesora, las correlaciones entre FLCAS y los resultados de los exámenes de fin de cuatrimestre fueron más altas que la registrada cuatro meses antes entre FLCAS y QPT. En este sentido parece a primera vista que las recomendaciones de los investigadores más destacados en este campo tuvieron poco éxito. Pero no hay que olvidar que los exámenes escrito y oral eran de nivel intermedio y en ellos los participantes tuvieron que demostrar su competencia en las cuatro destrezas (escuchar, leer, hablar, y escribir), además de usar activamente la gramática y el vocabulario. Parece que, a pesar del nivel lingüístico relativamente bajo de los participantes, las intervenciones de la profesora como preparar adecuadamente los exámenes y animar a los alumnos a pedir ayuda, sí surtieron efecto: a pesar de que ningún participante era de nivel intermedio, casi todos aprobaron el examen escrito y el examen oral.

Es notable que la asociación observada entre FLCAS y los dos exámenes de fin de cuatrimestre (que ponen a prueba las *cuatro* destrezas) era menor que la registrada entre FLCAS y *Selectividad*, examen de igual nivel lingüístico pero que pone a prueba sólo *dos* destrezas (leer y escribir). Parecería más lógico que hubiera una mayor asociación entre FLCAS y los dos exámenes de fin de cuatrimestre ya que éstos requerían que el alumno se desarrollara en las destrezas auditiva y oral en las que tendría relativamente poca experiencia. Pero no fue así. En este caso también, parece que los esfuerzos de la profesora al organizar actividades orales por parejas o en grupos pequeños a lo largo de todo el cuatrimestre, y al preparar los exámenes con antelación, se vieron recompensados en los resultados de los exámenes de fin de cuatrimestre.

Basándonos en los hallazgos de este estudio, recomendamos que se lleven a cabo más investigaciones relacionadas con este tema. Sería provechoso realizar un experimento verdadero que examinara la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera en dos grupos de estudiantes, para comprobar, por ejemplo, si diferentes tipos de actividades (más tradicionales o comunicativas) o de ambiente en el aula (personalizado/distendido o frío/estricto) podrían influir en la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera o en el rendimiento lingüístico.

Nuestros resultados parecen indicar que la ansiedad en el aprendizaje de la lengua extranjera puede atenuarse hasta cierto punto con la implementación de las sugerencias hechas en otras investigaciones. Sería beneficioso para los estudiantes de lengua extranjera, y sobre todo para los que experimentan niveles elevados de ansiedad, que los investigadores siguieran explorando y clarificando los vínculos entre la ansiedad y el rendimiento, y que continuaran descubriendo de qué maneras el profesor o la profesora puede actuar para reducir en ellos la ansiedad, mejorando así el aprendizaje de las lenguas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155-168.
- Alpert, R., y Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207-215.
- Backman, N. (1976). Two measures of affective factors as they relate to progress in adult second-language learning. *Working Papers in Bilingualism*, 19, 100-122.
- Bailey, K. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. En H. W. Seliger y M. H. Long (Eds.). *Classroom-oriented research in second language acquisition*. (pp. 67-102). Rowley, MA: Newbury House.
- Chastain, K. M. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161.
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(5), 647-656.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension an anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220.
- Hansen, R. A. (1977). Anxiety. En S. Ball (Ed.), *Motivation in education*. New York: Academic Press.
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(3), 559-562.
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Kim, J. (2000). Foreign Language Listening Anxiety: A study of Korean students learning English. Dissertation Abstracts International, UMI No. 3004305.
- Kleinmann, H. (1977). Avoidance behaviour in adult second language acquisition. *Language Learning*, 27, 93-107.
- MacIntyre, P. D., y R. C. Gardner. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P. D., y Gardner, R. C. (1994a). The effects of induced anxiety on three stages of cognitive processing in computerized vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1-17.
- MacIntyre, P. D., y R. C. Gardner. (1994b). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., y Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- Naunton, J. (2000a). *Head for business. Intermediate. Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Naunton, J. (2000b). *Head for business. Intermediate. Teacher's book*. Oxford: Oxford University Press.
- Naunton, J. (2000c). *Head for business. Intermediate. Workbook*. Oxford: Oxford University Press

- Onwuegbuzie, A. J., Bailey P., y Daley, C. E. (2000). Cognitive, affective, personality, and demographic predictors of foreign-language achievement. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 3-15.
- Pappamihel, N. E. (2001). Moving from the ESL classroom into the mainstream: an investigation of English language anxiety in Mexican girls. *Bilingual Research Journal*, 25(1 y 2), 31-37. Descargado el 25 de julio de 2002, de la página web de Arizona State University, Southwest Center for Educational Equity and Language Diversity: <http://brj.asu.edu/v2512/articles/art3.html>
- Phillips, E. M. (1992). The effects of language anxiety on students' oral test performance and attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with anxious students. En E. K. Horwitz y D. J. Young (Eds.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Publication Manual of the American Psychological Association* (5th ed.). (2001). Washington, DC: American Psychological Association.
- Quick Placement Test User Manual*. (2001). Oxford University Press y University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Oxford: Oxford University Press.
- Rodríguez, M., y Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 356-374.
- Saito, Y., Horwitz, E. K., y Garza, T. J. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218.
- Saito, Y., y Samimy, K. K. (1996). Foreign language anxiety and language performance: A study of learner anxiety in beginning, intermediate,

- and advanced-level college students of Japanese. *Foreign Language Annals*, 29(2), 239-251.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-142.
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Ed.). *Anxiety and behavior* (pp. 3-20). New York: Academic Press.
- Stephenson, J. T., y Hewitt, E. C. (2006). Background questionnaire. In J. T. Stephenson, *Anxiety in learning English as a foreign language: its associations with participant variables, with overall proficiency, and with performance on an oral test*. Doctoral thesis on CD-ROM. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Sellers, V. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-521.
- Young, D. J. (1986). The relationship between anxiety and foreign language oral proficiency ratings. *Foreign Language Annals*, 19(5), 439- 445.